

Joanna Cieślikowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1256-4690>

***Team spirit* w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

ABSTRAKT: W literaturze przedmiotu podkreśla się, że przekonania o własnej skuteczności, wpływające na różne aspekty funkcjonowania jednostki, a w przypadku poczucia zespołowej skuteczności – także na efektywność działań grup, stanowią kluczowy czynnik kształtujący wiele obszarów pracy nauczycieli. Dlatego w badaniach własnych podjęto eksplorację wybranych kontekstów, które są niemal nieobecne w polskich badaniach naukowych. Przeanalizowano poczucie skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to jest z uczniami z dysleksją oraz z uczniami zdolnymi. Uwzględniono przy tym przekonania członków zespołów nauczycielskich o posiadaniu wspólnych kompetencji, które umożliwiają wyznaczanie celów, koordynowanie działań oraz integrowanie zasobów, stanowiąc tym samym zespołową odpowiedź na wymagania związane z pracą w tym szczególnym obszarze. W artykule zaprezentowane zostały wyniki tych analiz oraz ich implikacje dla praktyki edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: Poczucie skuteczności, poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli, edukacja włączająca, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczeń z dysleksją, uczeń zdolny

Kontakt:	Joanna Cieślukowska joanacie@umk.pl
Jak cytować:	Cieślukowska, J. (2026). <i>Team spirit</i> w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 145–168. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.9
How to cite:	Cieślukowska, J. (2026). <i>Team spirit</i> w edukacji włączającej? Poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 145–168. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.9

W pracy zespołowej coraz częściej dostrzega się znaczenie wymiaru relacyjnego i wspólnotowego, który, choć trudniejszy do zmierzenia w klasycznych modelach efektywności, odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu grup. W dyskursie praktyków pojawia się on pod nazwą *team spirit*. Pojęcie to szczególnie silnie obecne jest w sporcie – obserwacje czynione przez trenerów i psychologów sportu wykazują, że drużyny cechujące się wysokim poziomem *team spirit* osiągają lepsze wyniki, nawet gdy indywidualne umiejętności zawodników są porównywalne. Członkowie takich zespołów mają wyższą motywację, darzą się większym zaufaniem i lepiej radzą sobie w trudnych sytuacjach. Duch zespołu umożliwia równoważenie napięć między potrzebami indywidualnymi a celami kolektywnymi, wspiera współpracę oraz ułatwia osiąganie wspólnych rezultatów, zwiększając jednocześnie zdolność zespołu do podejmowania decyzji, adaptacji do zmian i skutecznej realizacji projektów (Halldorsson, 2018; Morgan et al., 2013).

Podobnie jak w sporcie drużyna potrzebuje współpracy i strategii, aby wygrać, tak w procesie edukacji zespoły nauczycielskie muszą koordynować swoje działania, dzielić kompetencje i wzajemnie się wspierać. Przy czym „cel gry” i potencjalna „wygrana” ma tu fundamentalne znaczenie, ponieważ dotyczy rozwoju uczniów, który w dłuższej perspektywie wpływa na jakość kapitału ludzkiego – oddziałując zarówno na indywidualne losy, jak i na funkcjonowanie całych społeczeństw. Dlatego w literaturze naukowej i badaniach mało uchwytny wymiar zawarty w pojęciu *team spirit* bywa ujmowany poprzez konstrukt poczucia zespołowej skuteczności (*collective efficacy*). Od wielu lat stanowi on przedmiot licznych badań – początkowo funkcjonując w wymiarze indywidualnym jako „poczucie własnej skuteczności” (*self-efficacy*) (Bandura, 1977), a od końca lat 90. rozwijany także w kontekście grup.

Prezentowany artykuł podejmuje problem poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w edukacji włączającej, odnosząc go do pracy z uczniami z dysleksją oraz uczniami zdolnymi jako wybranymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jego celem jest ukazanie znaczenia tego konstruktu dla jakości pracy szkoły, w tym efektywności edukacji włączającej oraz dobrostanu nauczycieli. Wnioski formułowane są na podstawie badań własnych przeprowadzonych wśród 300 nauczycieli szkół podstawowych województwa kujawsko-pomorskiego. Badania koncentrowały się między innymi na analizie poziomu

poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z wybranymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz określeniu jego związku z innymi komponentami poczucia skuteczności nauczycieli i wybranymi właściwościami zawodowymi badanych.

POCZUCIE ZESPOŁOWEJ SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI

Albert Bandura podkreśla, że działalność człowieka przebiega nie tylko na poziomie jednostkowym, ale także w ramach szerokiej sieci społeczno-kulturowych wpływów (Bandura, 1997). W rezultacie, pod koniec XX wieku, na bazie koncepcji „poczucia skuteczności” badacz ten wyodrębnił pojęcie *collective efficacy* (Bandura, 1993), tłumaczone na język polski jako poczucie: „zespołowej skuteczności” (por. Sufa i Janas, 2016), „zbiorowej skuteczności” (por. Łukasik, 2013) czy „kolektywnej skuteczności” (Zbierowski, 2012).

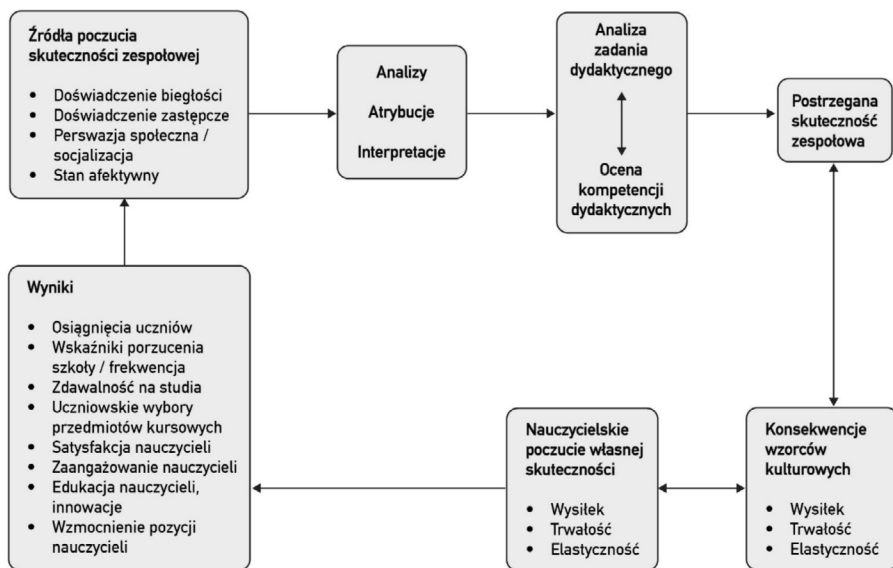
Pojęcie to definiowane jest jako:

- » przekonanie grupy o jej zdolności do osiągania założonych celów oraz organizowania i egzekwowania działań niezbędnych do realizacji określonego poziomu osiągnięć, modyfikujące zachowania organizacyjne i umożliwiające zmianę (Bandura, 1993, 1997);
- » wspólne przekonanie członków grupy dotyczące zdolności działania systemu społecznego jako całości (Bandura, 1997);
- » przekonanie członków grupy o posiadaniu zespołowych kompetencji, które wyznaczają, koordynują i integrują zasoby grupy, stanowiąc wspólną, pomyślną odpowiedź na wymagania określonej sytuacji (Zaccaro et al., 1995, za: Łukasik, 2013).

W odróżnieniu od prostego sumowania indywidualnych przekonań poczucie zespołowej skuteczności kształtuje się w wyniku interaktywnej dynamiki grupy i jest silniejsze niż przekonania poszczególnych członków (Goddard et al., 2000).

Teoretyczne ujęcie, które pokazuje proces powstawania i funkcjonowania poczucia zespołowej skuteczności w kontekście szkolnym, zawarte zostało w *Modelu zespołowego poczucia skuteczności w szkole* autorstwa Rogera D. Goddarda, Wayne K. Hoya i Anity Woolfolk Hoy (patrz Rysunek 1). Model ten zakłada, że szkoła to organizacja ucząca się, której członkowie doświadczają sukcesów i porażek – zarówno własnych, jak i zastępczych (poprzez obserwację innych szkół czy kolegów), co kształtuje ich wiarę w skuteczność zespołową. Istotną rolę odgrywają także perswazja społeczna, warsztaty, spotkania i doświadczenia afektywne, wpływające na interpretację wyzwań i reakcje zespołu na stres czy presję (Goddard et al., 2000, 2004).

Rysunek 1. Model zespołowego poczucia skuteczności w szkole Rogera D. Goddarda, Wayne K. Hoya i Anity Woolfolk Hoya



Źródło: Opracowanie własne na podstawie Goddard et al., 2004, s. 11

Kluczowym elementem jest przetwarzanie poznawcze informacji o zespołowej skuteczności: nauczyciele analizują trudności zadań dydaktycznych, kontekst ich realizacji oraz kompetencje własne i kolegów, oceniając zasoby dostępne w szkole i bariery wymagające pokonania. Takie analizy dokonywane są zarówno na poziomie indywidualnym, jak i całej organizacji, co pozwala zespołowi nauczycielskiemu planować działania i skutecznie realizować cele edukacyjne. Model uwzględnia wzajemne oddziaływanie poczucia własnej i zespołowej skuteczności: osobiste przekonania nauczycieli wpływają na budowanie skuteczności zespołu, a kultura szkoły oddziałuje z kolei na poczucie kompetencji poszczególnych nauczycieli. Wspólne przekonania nauczycieli kształtują środowisko normatywne szkoły i wpływają na jej działania, samoregulację i osiągnięcia, umożliwiając selekcję i monitorowanie działań edukacyjnych dostosowanych do potrzeb uczniów (Goddard et al., 2000, 2004).

W praktyce pedagogicznej poczucie skuteczności odgrywa kluczową rolę w procesie uczenia się, efektywności działań oraz rozwoju zawodowego nauczycieli. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem od ponad 50 lat wykazali silne powiązania między poczuciem skuteczności nauczycieli a poczuciem skuteczności uczniów, ich osiągnięciami i motywacją do nauki. Zespołowa skuteczność wpływa na kulturę grupy, kształtuje jej normy, wzmacnia wytrwałość i odporność na przeszkody oraz modyfikuje zachowania organizacyjne poprzez zwiększenie wysiłku,

redukcję stresu i wspieranie zbiorowego myślenia (Bandura, 1997; Goddard i Skrla, 2006). Za główne źródła przekonań o zbiorowej skuteczności uznaje się wcześniejsze sukcesy szkoły oraz wspólne doświadczenia pracy zespołowej, zarówno w obrębie jednej szkoły, jak i w międzyszkolnych sieciach współpracy nauczycieli (Goddard i Goddard, 2001; Moolenaar et al., 2012). Normatywny wpływ społeczny mobilizuje nauczycieli do współdziałania i wytrwałości w trudnych sytuacjach (Goddard et al., 2004).

Zespołowe poczucie skuteczności korzystnie wpływa na nauczycieli, zmniejszając stres i ryzyko wypalenia zawodowego, wspierając rozwój zawodowy oraz retencję początkujących nauczycieli (Goddard et al., 2004; Klassen i Chiu, 2010). W odniesieniu do uczniów, nauczycielskie zespoły o wysokim poziomie zbiorowej skuteczności wyznaczają bardziej ambitne cele, poprawiają wyniki szkolne, ograniczają negatywne konsekwencje problemowego zachowania i wspierają edukację uczniów o specjalnych potrzebach (Bandura, 1993, 1997; Gibbs i Powell, 2012; Goddard i Goddard, 2001; Haworth et al., 2015; Kurz i Knight, 2004; Tschannen-Moran, 2001; Tschannen-Moran i Barr, 2004; Urton et al., 2014).

RAZEM DLA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Na przestrzeni ostatnich 30 lat nastąpiły zmiany w myśleniu o edukacji i funkcjonowaniu osób ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, poprzez przejście od segregacji (realizowanej w placówkach specjalnych), ku integracji edukacyjnej, aż po włączenie (inkluzję) w placówkach ogólnodostępnych (Głodkowska, 2020; Jachimczak, 2021). Obecnie, na mocy ministerialnego rozporządzenia (MEN, 2023), wszystkie polskie szkoły są zobowiązane do udzielania wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami przez rozpoznanie i zaspokojenie ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Organizacja pomocy leży w zakresie obowiązków dyrektora szkoły, a realizacją zajmują się nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści (psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi, terapeuci pedagogiczni) we współpracy z rodzicami, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi szkołami.

W związku z tym, że sytuacyjne poczucie skuteczności nauczycieli odnosi się do dowolnej sfery aktywności zawodowej i realizacji konkretnych zadań związanych z wypełnianiem roli nauczyciela, pojawiają się także badania dotyczące poczucia skuteczności w edukacji włączającej¹. Ich wyniki wskazują, że poczucie

¹ Istnieją trzy typy podejścia do edukacji włączającej. W wąskim rozumieniu to włączenie do szkolnictwa powszechnego uczniów z niepełnosprawnościami. W nieco szerszym ujęciu to edukacja otwarta na zróżnicowane, indywidualne, specjalne potrzeby wszystkich uczniów, nie tylko tych z poważnymi deficytami rozwojowymi. W najszerszym rozumieniu to edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczestników procesu kształcenia, oparta na idei szkoły wspólnotowej dostosowanej do potrzeb każdego ucznia (Jachimczak, 2021; Szumski, 2019). W niniejszym artykule przyjęto

to odgrywa istotną rolę, szczególnie w kontekście współpracy przy realizacji celów edukacyjnych, budowania wspólnej wizji inkluzji oraz w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli i budowania ich doświadczeń w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Narkun-Jakubińska, 2019). Jednocześnie konstrukt ten pozostaje relatywnie słabo rozpoznany. Niewiele badań bezpośrednio odnosi się do poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w kontekście edukacji włączającej – badania takie pojawiły się na świecie dopiero w ostatniej dekadzie, natomiast w Polsce wciąż ich brakuje.

Nowe podejście empiryczne koncentruje się przede wszystkim na powiązaniach między poczuciem zespołowej skuteczności a postawami nauczycieli wobec edukacji włączającej oraz jakością współpracy interdyscyplinarnej. Jest to na tyle ważny problem, że powstają narzędzia dedykowane badaniu poczucia skuteczności nauczyciela odnośnie do nauczania włączającego. Jednym z nich jest skala TEIP-C (*Teacher Efficacy for Inclusive Practice-Collective*) (Sharma et al., 2023), zweryfikowana statystycznie na próbach nauczycieli z różnych krajów. Wykazano, że poczucie zespołowej skuteczności w inkluzji można mierzyć jako odrębny konstrukt obejmujący elementy zaangażowania zespołu i wspólnych praktyk pedagogicznych. Rozwój tego podejścia potwierdzają także najnowsze badania walidacyjne. Badanie Margarity Knickenberg i współpracowników (Knickenberg et al., 2025) potwierdziło trójczynnikową strukturę skali TEIP-C, obejmującą efektywną instrukcję inkluzyjną, zarządzanie zachowaniami oraz współpracę, a także wykazało stabilność pomiarową tego konstruktu w różnych kontekstach kulturowych.

Badania prowadzono także nad relacjami między zespołową skutecznością, postawami nauczycieli wobec inkluzji a ich działaniami w zakresie zarządzania zachowaniami uczniów (Gülsün et al., 2023). Okazuje się, że wysoki poziom *collective efficacy* sprzyja adaptacyjnym reakcjom nauczycieli i redukuje konieczność stosowania restrykcyjnych strategii wychowawczych w klasach inkluzyjnych. W kontekście praktyki wspólna nauczania (*coteaching*) badania wykazują, że wspólne przekonania nauczycieli mają bezpośredni wpływ na jakość współpracy i efektywność pracy w klasach inkluzyjnych (Pizana, 2022). Potwierdza to, że zespołowa skuteczność nie jest tylko konstruktem teoretycznym, ale także praktycznym predyktorem jakości nauczania w sytuacjach wymagających wspólnego planowania i realizacji działań. Z kolei analizy jakościowe prowadzone z udziałem dyrektorów szkół udowadniają, że kluczowymi warunkami wspierania poczucia zespołowej skuteczności są: spójna wizja edukacji włączającej, współpraca wszystkich interesariuszy (nauczyciele, rodzice, uczniowie) oraz systemowe wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli, obejmujące m.in. czas i zasoby sprzyjające profesjonalnemu uczeniu się (Wray et al., 2026).

drugie i trzecie ujęcie edukacji włączającej, co wynika z założeń badań własnych, skoncentrowanych na poczuciu zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją oraz uczniami zdolnymi, którzy – zgodnie z obowiązującą w Polsce praktyką edukacyjną – funkcjonują w ramach klas ogólnodostępnych, ucząc się wspólnie w zróżnicowanych zespołach uczniowskich.

W polskich badaniach konstrukt poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to kategoria praktycznie nieobecna², dotychczas pozostająca bez dostępnego narzędzia do jej pomiaru.

PRACA Z UCZNIAMI Z DYSLEKSJĄ I Z UCZNIAMI ZDOLNYMI JAKO KONTEKST ANALIZY POCZUCIA SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI

Ze względu na niejednorodność grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi analizę poczucia skuteczności nauczycieli odniesiono do dwóch wybranych kategorii: uczniów z dysleksją oraz uczniów zdolnych. Wybór ten wynika z kilku podobieństw między tymi grupami. Obie cechują trudne do jednoznacznego rozpoznania właściwości (deficyty lub ponadprzeciętne zdolności), wymagające od nauczycieli kompetencji diagnostycznych. Brak adekwatnej identyfikacji może prowadzić do niewykorzystania potencjału uczniów oraz negatywnych konsekwencji w funkcjonowaniu szkolnym i społeczno-emocjonalnym. W polskim systemie edukacji uczniowie ci od dawna funkcjonują w szkołach ogólnodostępnych³, co sprawia, że edukacja włączająca ma tu nie tyle wymiar organizacyjny, co programowy, związany z dostosowaniem sposobu pracy nauczyciela (MEN, 2023).

Dodatkowo liczebność tych grup uczniów w populacji szkolnej jest zbliżona. Marta Bogdanowicz (2003) szacuje, że dzieci z dysleksją stanowią 10–15% populacji szkolnej, w tym 3% posiada głęboką dysleksję. W odniesieniu do uczniów zdolnych, w podejściu stratyfikacyjnym odwołującym się do kryteriów liczbowych, obserwuje się zbliżony rozkład: François Gagné (2005) definiuje zdolności jako przynależność do pierwszych 10–20% grupy wiekowej, natomiast tradycyjne podejścia psychologiczne lokują osoby wybitnie uzdolnione w przedziale 1–5% populacji (Freeman, 2005; Lewowicki, 1980).

Kolejnym podobieństwem jest to, że nauczyciele pracujący z obiema grupami uczniów otrzymują to samo przygotowanie kompetencyjne (a właściwie to samo

2 Odnotowano jedno badanie poświęcone szerszemu zagadnieniu, tj. poczuciu samoskuteczności nauczycieli w edukacji włączającej (Narkun-Jakubińska, 2019), a także jedno poświęcone poczuciu skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym (Pękała, 2022). W rodzimych opracowaniach pewnych tropów można zaledwie poszukiwać pośrednio w badaniach poświęconych zbliżonym zagadnieniom, jak np. śladów poczucia skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją w opracowaniach naukowych na temat postaw nauczycieli wobec tej grupy uczniów (por. Kucharczyk i Gosk-Sobańska, 2023).

3 Wyjątkiem są szkoły powstające w ramach autorskich projektów, jak np. założona w 1991 r. Toruńska Szkoła Terapeutyczna (SP 33 w Toruniu), w całości przeznaczona dla uczniów ze specyficznymi problemami w uczeniu się, czy powstałe w 1998 r. w ramach eksperymentu pedagogicznego Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu (obecnie Uniwersyteckie Liceum Ogólnokształcące) przeznaczone w całości dla uczniów ze zdiagnozowanymi zdolnościami ogólnymi. W skali kraju są to jednak jednostkowe inicjatywy (za wyjątkiem kształcenia wybranych zdolności kierunkowych – artystycznych i sportowych).

nieprzygotowanie) podczas studiów kierunkowych i zdobywania kwalifikacji uprawniających do pracy w zawodzie.

Różnice dotyczą przede wszystkim uwarunkowań systemowych i historycznych. Wsparcie uczniów z dysleksją rozwija się w Polsce od lat 70. XX w. (MOiW, 1975), obejmując diagnostykę w poradniach, dostosowanie wymagań oraz zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, a także szeroką działalność Polskiego Towarzystwa Dysleksji (PTD) (Bogdanowicz, 2003, 2015). Organizacja ta realizuje kampanie zwiększające świadomość dysleksji, wspiera zmiany w prawie oświatowym, wpływa na politykę edukacyjną i współpracuje z międzynarodowymi organizacjami, co umożliwia wymianę doświadczeń i najlepszych praktyk⁴. Sytuacja wsparcia społecznego działań na rzecz osób zdolnych jest inna, mimo że od już od 1981 r. działa w Polsce podejmujący szereg cennych inicjatyw Krajowy Fundusz na Rzecz Dzieci. Jednak koncentruje się on na podejściu elitarnym, wspierając tylko wybitnie uzdolnionych, a więc jego działania nie obejmują olbrzymiej grupy pozostałych zdolnych. Obecnie jest to rocznie około 500 utalentowanych poznawczo, muzycznie i plastycznie uczniów z całej Polski, którym oferowany jest udział w zajęciach merytorycznych⁵. Kształcenie uczniów zdolnych w szkołach jako grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostało systemowo uwzględniane dopiero od 2010 r.

Prezentowane w dalszej części artykułu badanie poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli odnoszone jest więc do dwóch grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bardzo podobnych, ale różniących się intensywnością i długotrwałością budowania świadomości społecznej o ich specyfice.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Poczucie skuteczności nauczyciela, w zależności od celu badań, może przybierać formę ogólną lub specyficzną. W tym kontekście Stephen W. Raudenbush wraz ze współpracownikami mówią o dwóch komponentach nauczycielskiego poczucia samoskuteczności: jeden z nich – *interteacher component* to stosunkowo stabilny komponent ogólny, drugi – *intrateacher component* to komponent usytuowany kontekstualnie (Raudenbush et al., 1992). Traktując poczucie własnej skuteczności jako przekonania, podkreśla się ich hierarchiczną, wielopoziomową strukturę – od uogólnionego przekonania niezależnego od sytuacji, poprzez przekonania specyficzne odnoszące się do ról społecznych i pojedynczych dziedzin życia, aż po przekonania o skuteczności w radzeniu sobie z bardzo konkretnymi zadaniami (Rożnowski i Kot, 2016). O „uogólnionym poczuciu skuteczności nauczyciela” można mówić, gdy badaniami objęta jest grupa nauczycieli, jednakże samoopis badanych jest zgeneralizowany (Rubacha i Sirotová, 2013), z kolei

4 Polskie Towarzystwo Dysleksji. <https://www.ptd.edu.pl/>

5 Fundusz Zdolni. <https://fundusz.org/>

samoskuteczność sytuacyjna jest oceną możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie i w różnych kontekstach (Bańka, 2013).

W analizach teoretycznych i badawczych prowadzonych w badaniach własnych poczucie skuteczności nauczycieli rozpatrywane było w czterech aspektach. Dwa z nich stanowiły przedmiot badań: (1) *intrateacher component 1* analizowany przez pryzmat indywidualnych działań nauczyciela w klasie szkolnej z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – poczucie własnej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi; (2) *intrateacher component 2* analizowany przez pryzmat wspólnotowości działań nauczycieli w szkole jako organizacji – poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi. Dodatkowo kontrolowane były dwa inne wymiary poczucia skuteczności nauczycieli, to jest: (3) *intrateacher component 3*, którym uczyniono poczucie własnej skuteczności nauczycielskiej w zakresie możliwości wypełniania zadań przypisywanych roli zawodowej nauczyciela; (4) *interteacher component* – stabilny komponent ogólny, uogólnione poczucie skuteczności.

Opisany model stanowił operacjonalizację założeń przyjętych w rozprawie doktorskiej pt. *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak (Cieślikowska, 2024). Należy podkreślić, że prezentowany artykuł obejmuje jedynie wybrany fragment szerokich analiz prowadzonych w ramach tej rozprawy. Koncentruje się wyłącznie na jednym z analizowanych wymiarów – zespołowej skuteczności nauczycieli. Ze względu na obszerność zgromadzonego materiału empirycznego przedstawiono jedynie wycinek wyników badań odnoszących się do tego obszaru.

Dla tej części badań sformułowano następujące główne problemy badawcze:

- P1: Jakie jest poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi?
- P2: Jaki jest związek między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi a innymi komponentami poczucia skuteczności nauczycieli?
- P3: Jaki jest związek między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi a wybranymi właściwościami nauczycieli?

Zmienną zależną – poczucie zespołowej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi, zdefiniowano jako przekonania nauczyciela – członka szkoły jako organizacji – o połączonej zdolności grupy nauczycieli do podejmowania działań wymaganych dla wspólnej realizacji określonych celów związanych z rozpoznawaniem i zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysleksją i uczniów zdolnych, prowadzących do osiągnięcia sukcesu szkolnego tych grup uczniów (por. Bandura, 1997; Goddard et al., 2004). Jest to zmienna sytuacyjna, odnosząca się do szczególnych aspektów

badanej sytuacji i ściśle związana z określonymi kontekstami, co umożliwia analizę i zrozumienie zjawisk w ich specyficznych warunkach i bardziej precyzyjne, uszczegółowione wnioski. Następstwem tego jest jednak brak narzędzi badawczych, co skutkowało koniecznością stworzenia własnego narzędzia, nazwanego Indeks Specyficznego Poczucia Skuteczności u Nauczycieli – SPOSUN⁶.

SPOSUN służy do badania dwóch wymiarów – poczucia własnej skuteczności nauczyciela oraz poczucia zespołowej skuteczności nauczyciela, oddzielnie dla pracy z uczniami z dysleksją i zdolnymi. W rzeczywistości są to więc cztery skale, które, w zależności od potrzeb, dla realizacji określonych celów badawczych mogą być stosowane samodzielnie, łącznie (jak miało miejsce w badaniach własnych) lub być łączone w dowolne konfiguracje. Indeks ma potwierdzoną rzetelność – obliczono Alfę Cronbacha i przeprowadzono PCA, a wyniki tych analiz wykazały dużą spójność skal.

W każdej skali wyodrębniono po cztery obszary odpowiadające różnym obszarom pracy nauczyciela. Dla wymiaru „poczucie zespołowej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i zdolnymi” są to:

- » poczucie skuteczności współpracy kadry pedagogicznej w zakresie diagnozy, organizacji nauczania, wychowania, terapii, oceniania uczniów z dysleksją / uczniów zdolnych;
- » poczucie skuteczności rozwijania kompetencji kadry szkoły, korzystania ze zbiorowej mądrości, dzielenia się w zespole wiedzą, doświadczeniami w pracy z uczniami z dysleksją / z uczniami zdolnymi;
- » poczucie skuteczności przepływu informacji, komunikowania się w zespole na tematy dotyczące uczniów z dysleksją / uczniów zdolnych;
- » poczucie skuteczności otrzymywania od zespołu wsparcia w sytuacjach bardziej skomplikowanych lub przy napotkaniu trudności w wykonywaniu zadań związanych z pracą z uczniami z dysleksją / z uczniami zdolnymi.

Każdy obszar opisano czterema twierdzeniami ocenianymi przez badanych na pięciostopniowej skali. Treść twierdzeń w indeksie wyodrębniono na podstawie literatury przedmiotu, zwłaszcza analizy dotychczasowych narzędzi badających poczucie skuteczności nauczycielskiej. Twierdzeniom dotyczącym poczucia skuteczności nauczycieli nadano specyficzny kontekst, to jest kontekst odbiorców działań – uczniów z dysleksją i uczniów zdolnych. Uzyskane wyniki agregowano

6 Indeks Specyficznego Poczucia Skuteczności u Nauczycieli (SPOSUN) to autorskie narzędzie kwestionariuszowe służące do pomiaru dwóch wymiarów poczucia skuteczności nauczycieli: indywidualnego (własnego) oraz zespołowego, w odniesieniu do pracy z uczniami z dysleksją i uczniami zdolnymi. Indeks ma charakter złożony i sytuacyjny, oparty jest na czterech skalach obejmujących łącznie 64 twierdzenia oceniane w pięciostopniowej skali Likerta; wyniki mają postać zagregowanego wskaźnika natężenia badanej cechy. Narzędzie zostało skonstruowane w procedurze wieloetapowej obejmującej analizę literatury, opracowanie pozycji, walidację ekspercką, badanie pilotażowe oraz analizę rzetelności. Szczegółowy opis narzędzia i jego kwestionariusz dostępny jest w rozprawie doktorskiej (Cieślukowska, 2024).

w postaci wskaźników liczbowych, określających niskie, przeciętne lub wysokie poczucie skuteczności.

Główną metodą wykorzystaną w badaniach własnych była metoda testowania. W badaniach własnych wykorzystano cztery narzędzia oparte na samoopisie:

- » Indeks Specyficznego Poczucia Skuteczności u Nauczycieli – SPOSUN autorstwa Joanny Cieślikowskiej – służący badaniu poczucia własnej i zespołowej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i zdolnymi⁷;
- » Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności – GSES w polskiej wersji autorstwa Ralfa Schwarzera, Michaela Jerusalema i Zygryda Juczyńskiego – służąca badaniu uogólnionego poczucie skuteczności⁸;
- » Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – NTSES (*Norwegian Teachers Self-Efficacy Scale*) w polskiej wersji autorstwa Łukasza Baki – służąca badaniu poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej⁹;
- » Profil Kompetencji Społecznych – PROKOS autorstwa Anny Matczak i Katarzyny Martowskiej – służąca badaniu kompetencji kooperacyjnych¹⁰.

Zmienne niezależne takie jak staż pracy, stopień awansu, dodatkowe kwalifikacje, sukces zawodowy badano metodą sondażu diagnostycznego poprzez kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadzono w 2022 r. wśród 300 nauczycieli II etapu edukacyjnego (nauczycieli przedmiotów w klasach IV–VIII) z 18 szkół województwa kujawsko-pomorskiego, wybranych metodą losowania wielostopniowego, warstwowo-grupowego, obejmującego miasta na prawach powiatu, miasta gminne, miasta i wsie z gmin miejsko-wiejskich oraz wsie z gmin wiejskich.

7 Przyjęto, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi to przekonanie nauczycieli co do własnych możliwości realizacji pożądanych efektów w zakresie rozpoznawania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysleksją i uczniów zdolnych, wynikające z dokonania oceny osobistych kompetencji w świetle analizy warunków stawianych zadań i zaistniałych sytuacji (por. Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001).

8 Uogólnione poczucie skuteczności zdefiniowano za Juczyńskim jako „ogólne przekonanie jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami” (Juczyński, 2012, s. 93).

9 Poczucie własnej skuteczności nauczycielskiej w badaniach własnych zostało zdefiniowane jako specyficzne przekonanie o własnej skuteczności co do posiadania możliwości wypełniania przypisywanych roli zawodowej nauczyciela zadań w zakresie nauczania, wychowania, wspierania uczniów w rozwoju, to jest: nauczania, dopasowania programu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów, motywowania uczniów, utrzymania dyscypliny w klasie, tworzenia dobrych relacji z rodzicami i współpracownikami oraz radzenia sobie z wprowadzaniem zmian (por. Baka, 2017; Skaalvik i Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran et al., 1998).

10 Kompetencje kooperacyjne zdefiniowano jako jeden z wymiarów kompetencji społecznych, odnoszonych do umiejętności o charakterze interpersonalnym – w zakresie współpracy, harmonijnego współdziałania z ludźmi, mediacji, motywowania innych, udzielania pomocy i wsparcia (Matczak i Martowska, 2013).

WYBRANE WYNIKI BADAŃ W UJĘCIU OPISOWYM

W artykule przyjęto formułę opracowania o charakterze syntetycznym i interpretacyjnym. Z tego względu zrezygnowano z pełnej dokumentacji statystycznej, szczegółowych tabel oraz rozbudowanego opisu procedur analitycznych, koncentrując się na wybranych, najbardziej znaczących wynikach oraz ich narracyjnym opracowaniu, łączącym prezentację rezultatów z próbą ich wyjaśnienia i wskazaniem możliwych uwarunkowań badanego zjawiska¹¹. Prezentowany artykuł stanowi jedynie wycinek szerszego projektu badawczego i ma na celu przedstawienie wybranych ustaleń dotyczących jednego z analizowanych wymiarów – poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli – w ujęciu problemowym. Przyjęta forma prezentacji wyników, ograniczająca warstwę tabelaryczno-statystyczną na rzecz ujęcia opisowego, służy syntetycznemu uchwyceniu ogólnego obrazu analizowanego zjawiska.

Badani nauczyciele uzyskali niemal identyczny rozkład poziomów poczucia zespołowej skuteczności w pracy zarówno z uczniami z dysleksją, jak i z uczniami zdolnymi: wysoki 55–56%, przeciętny 32–33%, niski 11–12%. Stały poziom poczucia skuteczności, niezależny od typu uczniów, sugeruje jego stabilność i może świadczyć o postrzeganiu przez nauczycieli uniwersalnych umiejętności całego zespołu, pozwalających efektywnie współpracować w różnych kontekstach edukacyjnych.

Analiza poszczególnych podskal poczucia zespołowej skuteczności, obejmujących: (1) współpracę kadry w diagnozie, organizacji nauczania, wychowaniu, terapii i ocenianiu uczniów, (2) rozwijanie kompetencji zespołu, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami, (3) przepływ informacji i sposób komunikowania się, (4) otrzymywanie wsparcia w trudnych sytuacjach, wykazała, że poziom poczucia skuteczności zespołowej pozostaje zbliżony niezależnie od kontekstu pracy z określoną grupą uczniów. Zaobserwowane tendencje potwierdzają stabilność poczucia zespołowej skuteczności badanych nauczycieli, które nie ulega dużym wahaniom w zależności od zróżnicowania grupy odbiorców ani od rodzaju wykonywanych działań pedagogicznych.

W badaniach własnych odnotowano dodatnią korelację między wszystkimi komponentami poczucia skuteczności nauczycieli. Potwierdza to istnienie związków między różnymi typami poczucia skuteczności. Poczucie skuteczności jest z natury konstruktem ogólnym, który może przejawiać się w różnych specyficznych sytuacjach, dlatego osoby mające wysokie uogólnione poczucie skuteczności z reguły manifestują je również w kontekstach sytuacyjnych takich jak kontekst zawodowy, a w przypadku pełnienia roli zawodowej nauczyciela – w pracy z różnymi typami uczniów.

¹¹ Pełny opis procedury badawczej oraz szczegółowe wyniki ilościowe zostały przedstawione w rozprawie doktorskiej (Cieślikowska, 2024), a kolejne, bardziej szczegółowe opracowania empiryczne dotyczące poszczególnych wymiarów analizowanego konstruktów są planowane w odrębnych opracowaniach naukowych.

Uogólnione poczucie własnej skuteczności, badane Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES, odnosi się do ogólnego przekonania danej osoby o jej zdolności do radzenia sobie z różnymi wyzwaniami i osiągania zamierzonych celów w różnych sytuacjach. Jest to rodzaj stabilnego przekonania o własnych możliwościach, który nie jest ograniczony do specyficznych zadań czy kontekstów. Opiera się na postrzeganiu trudności jako wyzwań, a nie zagrożeń, co ma istotny wpływ na wytrwałość w realizacji zadań, szczególnie w niełatwych sytuacjach. Osoby o wysokim uogólnionym poczuciu skuteczności mają przekonanie, że ich aktywność ma realny wpływ na otoczenie, są bardziej odporne na stres i potrafią lepiej radzić sobie z trudnymi emocjonalnie sytuacjami, ponadto są bardziej skłonne do eksperymentowania z nowymi metodami działań. Można więc powiedzieć, że uogólnione poczucie skuteczności odgrywa rolę meta-konstruktu, który wpływa na sposób, w jaki jednostka podchodzi do różnych wyzwań. Jest rodzajem fundamentu, który decyduje o tym, jak jednostka reaguje na nowe, nieznane, trudne, nieprzewidywalne sytuacje, zanim nabędzie specyficzne kompetencje w danym obszarze. Nie dziwi więc, że w prezentowanych badaniach koreluje dodatnio z wszystkimi innymi rodzajami nauczycielskiego poczucia skuteczności.

Zgodnie z założeniami teoretycznymi nie należy łączyć w jeden konstrukt psychologiczny poczucia własnej skuteczności i poczucia zespołowej skuteczności. W przypadku poczucia własnej skuteczności osoba wierzy w swoją zdolność do osiągania wyników na poziomie indywidualnym. Poczucie zespołowej skuteczności odnosi się natomiast do przekonania członków zespołu o zdolności grupy do wspólnego osiągnięcia celów. Niezależnie od tego jak wysokie jest poczucie własnej skuteczności danej osoby, jej poczucie zespołowej skuteczności może być niskie, jeśli współpraca w zespole jest niewystarczająca lub występują konflikty. I odwrotnie, przy niskim poczuciu własnej skuteczności może nastąpić wzrost poczucia zespołowej skuteczności. Wówczas gdy współpraca jest intensywna i wspólne zasoby są dobrze wykorzystywane, członkowie grupy mogą czuć się mniej odpowiedzialni za swoje indywidualne braki, ponieważ wiedzą, że mogą liczyć na innych, a poczucie wsparcia pozwala przy tym uwierzyć, że pomimo indywidualnych słabszych stron zespół jako całość jest w stanie sprostać wyzwaniom.

Jednak chociaż poczucie własnej i zespołowej skuteczności są odrębnymi konstruktami, to są silnie związane. Wykazana w badaniach dodatnia korelacja między nimi może wynikać z podobnych mechanizmów, źródeł i doświadczeń sukcesu. Wspólnym mianownikiem jest tu ogólny poziom pewności i skuteczności w działaniu, ale to, co odróżnia te konstrukty od siebie to zakres: jednostkowy *versus* zespołowy.

Wykazano, że w przypadku pracy nauczycieli z uczniami zdolnymi, odnotowuje się podobny wysoki poziom poczucia skuteczności własnej, jak i zespołowej. Sytuacja ta jest inna w przypadku pracy z uczniami z dysleksją – tu poczucie skuteczności zespołowej jest wyższe niż poczucie własnej skuteczności. Badani nauczyciele bardziej wierzą w zdolność zespołu do skutecznego radzenia sobie

z uczniami z dysleksją niż we własne indywidualne kompetencje, ale wzrost przekonań dotyczących skuteczności całego zespołu wpływa na poprawę ich indywidualnego poczucia skuteczności. W tym przypadku wyższe poczucie skuteczności zespołowej w porównaniu do poczucia własnej skuteczności może wynikać z takich czynników jak: (1) przekonanie o wzajemnym uzupełnianiu kompetencji (w zespole braki w indywidualnych kompetencjach są kompensowane przez umiejętności i wiedzę innych), (2) siła współpracy (praca zespołowa, wspólne planowanie, wzajemne wsparcie pozwalają lepiej radzić sobie z zadaniami w porównaniu z działaniami podejmowanymi w pojedynkę), (3) mniejsza presja indywidualnej odpowiedzialności, a tym samym większy komfort pracy, (4) możliwość doświadczania sukcesów nawet przy poczuciu ograniczonego wkładu własnego.

W badaniach własnych najsilniejszą dodatnią zależność (bliską 1) stwierdzono między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją a poczuciem zespołowej skuteczności w pracy z uczniami zdolnymi. Może to świadczyć o tym, że nauczyciele mają ogólnie silne poczucie zespołowej skuteczności, przejawiające się w różnych kontekstach i będące rezultatem dobrego funkcjonowania zespołu oraz skutecznej współpracy i komunikacji. W takim przypadku poczucie skuteczności w różnych aspektach pracy, z różnymi grupami odbiorców staje się jedynie różnym wyrazem tego samego podstawowego przekonania o wspólnej skuteczności zespołu, mającym wspólne źródła, takie jak dostępne zasoby, wspólne kompetencje, doświadczenia sukcesów oraz kultura współpracy w zespole.

Ustalono także, czy na poczucie zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi wpływają takie zmienne jak: staż pracy, stopień awansu zawodowego, dodatkowe kwalifikacje i certyfikowane kompetencje w zakresie pracy z określonym odbiorcą działań edukacyjnych – z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi (określane dalej w skrócie jako dodatkowe kwalifikacje i certyfikowane kompetencje), sukcesy zawodowe nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi (określane dalej w skrócie jako sukcesy zawodowe), a jeśli tak, to jak silna jest ta zależność i jaki jest jej kierunek. Wykazano tu jedynie dodatnią korelację między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z dysleksją a indywidualnymi sukcesami w pracy z tą grupą uczniów. W przypadku pracy z uczniami z dysleksją poczucie skuteczności zespołowej u nauczycieli okazało się być wyższe niż poczucie własnej skuteczności – badani nauczyciele bardziej wierzą w zdolność zespołu do skutecznego radzenia sobie z uczniami z dysleksją niż we własne indywidualne kompetencje.

W praktyce praca z uczniami z dysleksją wymaga kompleksowego podejścia i ścisłej współpracy różnych specjalistów takich jak nauczyciele przedmiotowi, logopedzi, terapeuci czy pedagodzy specjaliści, którzy często podejmują wspólne działania w celu opracowania strategii pracy z uczniem, wspierania go na różnych poziomach (emocjonalnym, poznawczym) oraz dostosowywania wymagań edukacyjnych, co sprawia, że efektywność zespołu i jego skoordynowane działania

mają decydujący wpływ na osiągnięcia uczniów. Dodatnia korelacja między poczuciem zespołowej skuteczności a sukcesami w pracy z tą grupą uczniów świadczy o wzajemnym powiązaniu tych dwóch elementów – występuje pozytywna pętla wzajemnego wzmocnienia, w której skuteczna współpraca i osiągnięcie sukcesów zawodowych powodują wzrost poczucia zespołowej skuteczności, ale i indywidualnej, które z kolei motywują jednostkowego nauczyciela do dalszego zaangażowania i podejmowania kolejnych wyzwań.

Dlaczego nie zaobserwowano tej zależności między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami zdolnymi a indywidualnymi sukcesami w pracy z tą grupą uczniów? Sukces personalny¹² analizowany w kontekście pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi był bardzo podobny i wysoki – co najmniej 3/4 badanych ma poczucie sukcesu dydaktycznego i wychowawczego w pracy z obiema grupami uczniów. Jednak zarówno sukces procesualny¹³, jak i wskaźnik łączny sukcesu zawodowego, wypadają dużo słabiej w pracy z uczniami zdolnymi. Co drugi nauczyciel stwierdza, że odnosi wysoki poziom sukcesów w pracy z uczniami z dysleksją, natomiast w przypadku pracy z uczniami zdolnymi zaledwie co czwarty. Również co czwarty badany deklaruje sukcesy w pracy z uczniami zdolnymi na poziomie niskim lub bardzo niskim, a 4% badanych stwierdza, że w ogóle nie odnosi sukcesów w pracy z tą grupą uczniów.

Praca z uczniami z dysleksją ma często jasno zdefiniowane cele, takie jak poprawa umiejętności czytania, pisania, radzenie sobie z trudnościami czy niwelowanie konkretnych deficytów. W takim kontekście sukcesy w pracy są łatwiej zauważalne i mierzalne. W przypadku pracy z uczniami zdolnymi trudności pojawiają się już na poziomie identyfikacji i diagnozy takich uczniów. Bardziej zróżnicowane i trudniejsze do jednoznacznego zdefiniowania i późniejszej realizacji są też cele pracy z uczniami zdolnymi (np. rozwijanie kreatywności, krytycznego myślenia, pogłębianie wiedzy), co sprawia, że trudniej jednoznacznie określić, kiedy odniesiono sukces. Efekty tej pracy mogą być widoczne dopiero po dłuższym czasie, a w wielu przypadkach trudno je powiązać z działaniami nauczycieli. W praktyce szkolnej, w przypadku uczniów zdolnych wsparcie zespołowe może ograniczać się do planowania zajęć dodatkowych, rekomendacji programów czy konkursów. Większego znaczenia nabiera indywidualizowane podejście w relacji uczeń-nauczyciel i wsparcie takich obszarów ucznia jak motywacja, zainteresowania, potrzeba osiągnięcia sukcesu. Wysokie oczekiwania wobec uczniów zdolnych mogą sprawiać, że nawet duże osiągnięcia nie są postrzegane przez nauczycieli w kategorii własnego sukcesu, ponieważ traktowane są jako „standard”

12 W badaniach przyjęto, że sukces personalny to subiektywnie odczuwane przez nauczyciela poczucie spełnienia zawodowego, wynikające z oceny własnych działań i osiągnięć w pracy z uczniami, zgodnych z jego wartościami, potrzebami i oczekiwaniami (por. Koczoń-Zurek, 2017; Michalak, 2007).

13 Przyjęto, że sukces procesualny to ujmowane subiektywnie powodzenie nauczyciela wyrażające się w jego aktywnym zaangażowaniu w działania i procesy prowadzące do rozwoju uczniów niezależnie od zewnętrznie weryfikowalnych, końcowych rezultatów (por. Jakimiuk, 2019).

dla tej grupy. Poza tym uczniowie zdolni często są bardziej samodzielni i mają wewnętrzną motywację do nauki. Ich osiągnięcia mogą być bardziej związane z ich własnymi umiejętnościami, zaangażowaniem, determinacją i aspiracjami niż z wpływem działań nauczycieli. Te wszystkie aspekty mogły przyczynić się do tego, że nawet przy dość wysokim poczuciu zespołowej skuteczności w pracy z uczniami zdolnymi nie występuje jego dodatnia korelacja z indywidualnymi sukcesami nauczycieli wchodzących w skład nauczycielskich zespołów.

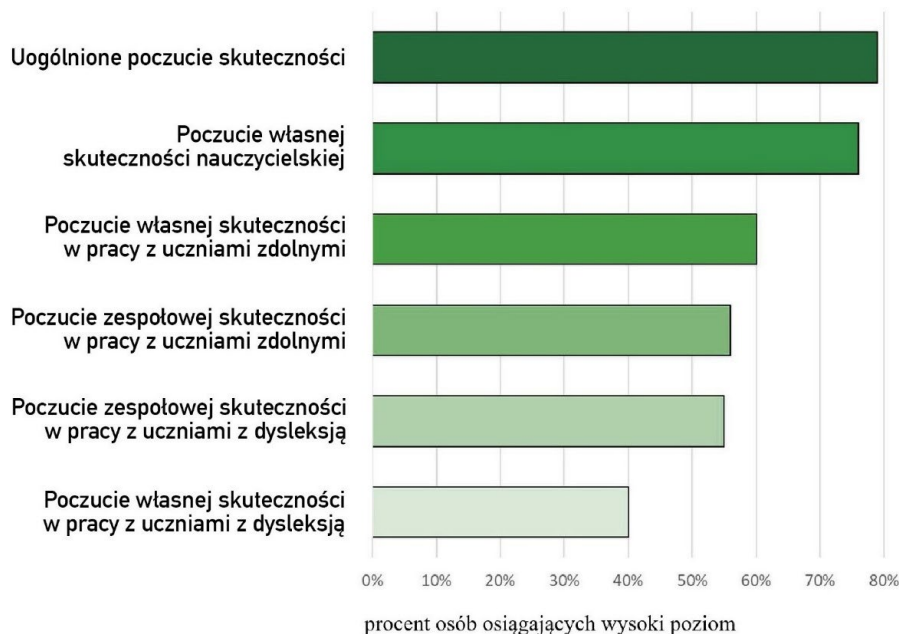
W badaniach stwierdzono także brak korelacji między poczuciem zespołowej skuteczności w pracy z wybranymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a stażem pracy, stopniem awansu zawodowego oraz dodatkowymi kwalifikacjami i certyfikowanymi kompetencjami. Może wynikać to z faktu, że wskazane zmienne są bardziej miernikami ogólnej wiedzy, ogólnego doświadczenia i formalnego rozwoju kariery nauczyciela (i to raczej w wymiarze osobistym), a nie wskaźnikami bogatego doświadczenia w pracy, zarówno indywidualnej, jak i zespołowej, z uczniami z dysleksją lub z uczniami zdolnymi. Brak korelacji może wynikać z tego, że ani dodatkowe kwalifikacje, ani staż pracy czy stopień awansu zawodowego poszczególnych nauczycieli nie wpływają bezpośrednio na to, jak dobrze zespół współpracuje, co jest kluczowe w kształtowaniu poczucia skuteczności zespołowej. Ten rodzaj poczucia jest bowiem zazwyczaj wiązany z czynnikami pozasobowymi wynikającymi z organizacji pracy zespołu i instytucyjnego wsparcia.

Tezę tę potwierdza również wynik badania, w którym nie wykazano związku między poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy zarówno z uczniami z dysleksją, jak i z uczniami zdolnymi a kompetencjami kooperacyjnymi nauczycieli. Aż 81% nauczycieli osiągnęło poziom przeciętny i niski tych kompetencji, co wskazuje, że nie posiadają oni wysokich umiejętności do efektywnej współpracy. Kompetencje kooperacyjne są indywidualną cechą każdego członka zespołu, a poczucie skuteczności zespołowej odnosi się do postrzegania efektywności całej grupy. W takiej sytuacji poziom indywidualnych kompetencji kooperacyjnych nie ma bezpośredniego przełożenia na poczucie zespołowej skuteczności, a kluczowe i silniej wpływające na ten rodzaj poczucia mogą być inne czynniki takie jak np. dostępność zasobów, organizacja pracy, doświadczenie zawodowe, wsparcie zewnętrzne. Pokazuje to, że mimo iż kompetencje kooperacyjne są ważnym elementem pracy zespołowej, to same w sobie nie budują wysokiego poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli.

PODSUMOWANIE

Rozkład częstości wyników w przeprowadzonych badaniach wskazuje, że poza jednym rodzajem (poczuciem własnej skuteczności w pracy z uczniami z dysleksją) ponad połowa nauczycieli charakteryzuje się zarówno wysokim poziomem ogólnego, jak i specyficznych wymiarów poczucia skuteczności, co jest bardzo pozytywną tendencją. Szczegółowe dane przedstawia rysunek 2.

Rysunek 2. Zestawienie wysokich wyników u badanych nauczycieli w poszczególnych rodzajach poczucia skuteczności (ujęcie procentowe)



Źródło: Badania własne

Przedstawiona wizualizacja obrazuje nie tylko poziom wysokich wyników u badanych nauczycieli w poszczególnych rodzajach skuteczności. Widoczna jest także tendencja spadkowa, gdy wraz z przesuwaniem się w wielopoziomowej strukturze poczucia skuteczności – od poczucia najbardziej uogólnionego, niezależnego od sytuacji, po przekonania bardzo specyficzne i kontekstualne, dotyczące radzenia sobie z konkretnymi zadaniami w określonych warunkach – obserwowany jest coraz niższy udział procentowy osób osiągających wysoki poziom poczucia skuteczności. Zadano sobie pytanie o to, dlaczego, przy założeniu, że poszczególne rodzaje poczucia własnej skuteczności opierają się na tych samych zasobach psychologicznych i powinien następować ich transfer także w kierunku bardziej specyficznych kontekstów działań, następuje jednak u nauczycieli duży spadek wysokiego poziomu poczucia skuteczności¹⁴ – z 80% dla uogólnionego, 75% dla poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej, poprzez 60% dla poczucia własnej skuteczności w pracy z uczniem zdolnym, do 40% dla poczucia własnej skuteczności w pracy z uczniem z dysleksją.

¹⁴ Jak podkreślano już wcześniej, tendencje te należy rozpatrywać oddzielnie dla konstruktów poczucia skuteczności analizowanych w wymiarach indywidualnym i zespołowym.

W teorii poczucie skuteczności opierające się na tych samych zasobach psychologicznych powinno przenosić się między różnymi kontekstami. Obserwowany spadek poczucia skuteczności z poziomu uogólnionego na sytuacyjny może wynikać z faktu, że specyficzne konteksty pracy z uczniami z dysleksją i z uczniami zdolnymi wymagają bardziej wyspecjalizowanych umiejętności, wiedzy, doświadczenia, których nauczyciele mogą nie posiadać w wystarczającym stopniu, oraz wsparcia, którego mogą nie otrzymywać. Niższy poziom poczucia skuteczności w specyficznych obszarach może odzwierciedlać brak poczucia przygotowania i kontroli w bardziej wymagających sytuacjach zawodowych. Niewątpliwie praca w edukacji włączającej, praca z uczniami z dysleksją czy z uczniami zdolnymi wymagają większej wiedzy, doświadczenia, elastyczności, kreatywności, cierpliwości. Praca ta może być postrzegana jako bardziej wymagająca i stresująca, towarzyszyć jej mogą silniejsze emocje, bezradność, frustracja, co z kolei może blokować dostęp do zasobów psychologicznych takich jak poczucie kompetencji czy pewność siebie. Gdy nauczycielom brakuje odpowiednich materiałów, szkoleń lub wsparcia ze strony kolegów, liderów, innych specjalistów, mogą odczuwać nierównowagę kompetencyjną, a w efekcie spadek poczucia skuteczności w bardziej specyficznych i wymagających warunkach pracy.

Jak pokazały prezentowane badania, ograniczony transfer poczucia skuteczności jest bardziej widoczny w przypadku pracy z uczniami z dysleksją niż z uczniami zdolnymi. Dysleksja jako zaburzenie jest definiowana medycznie i ujmowana w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD) oraz w amerykańskim „Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych” (klasyfikacja DSM) (por. Kucharczyk i Gosk-Sobańska, 2023). Wskazywane są różne aspekty tego zaburzenia takie jak trudności w przetwarzaniu fonologicznym, czytaniu i pisaniu, które są wynikiem specyficznych różnic w budowie i funkcjonowaniu mózgu. Dysleksja diagnozowana jest przez zespół specjalistów, w tym psychologów, neurologów oraz logopedów, którzy dokonują wieloaspektowej oceny zdolności poznawczych, funkcji językowych oraz możliwości przetwarzania fonologicznego. Uczeń z dysleksją wymaga interdyscyplinarnego wsparcia, a nauczyciel pracujący z nim specyficznych kompetencji oraz znajomości metod terapeutycznych i pedagogicznych, które często wykraczają poza standardowe przygotowanie. Nauczyciele bez specjalistycznych szkoleń mogą czuć się mniej pewnie w pracy z takimi uczniami, co znacząco obniża ich poczucie skuteczności.

W badanych zespołach nauczycielskich niższe poczucie własnej skuteczności w pracy z uczniami z dysleksją zostało skompensowane wyższym poczuciem zespołowej skuteczności w pracy z tą grupą uczniów. Mimo poczucia mniejszej skuteczności w indywidualnym radzeniu sobie ze wskazanym wyzwaniem nauczyciele czują się bardziej kompetentni działając jako część zespołu. Zyskują na pewności siebie, gdy mogą współpracować z innymi nauczycielami, specjalistami, lub korzystać ze wsparcia całego zespołu w zakresie dzielenia się wiedzą i doświadczeniem.

Przedstawione wyniki pozwalają sformułować rekomendacje, które mogą zostać wdrożone w praktyce edukacyjnej w celu wzmacniania poczucia skuteczności zespołowej nauczycieli, a tym samym poprawy jakości edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kluczową strategią jest tworzenie środowiska sprzyjającego współpracy i rozwojowi zawodowemu – opartego na kulturze wspólnoty uczącej się, zespołowym planowaniu działań, wdrażaniu interdyscyplinarnych projektów oraz systemów mentoringowych, monitorowania i ewaluacji skuteczności zespołowej. Wzmacnianie poczucia skuteczności zespołu wymaga także systemowego kształcenia i przygotowania kandydatów na nauczycieli, które obejmuje nie tylko rozwój kompetencji indywidualnych, ale także umiejętności współpracy w zespole, komunikacji i rozwiązywania problemów w kontekście edukacji włączającej. Istotne jest, aby programy edukacji nauczycieli integrowały praktyki zespołowe, studia przypadków i doświadczenia w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Równie ważne jest regularne wspieranie wymiany doświadczeń między nauczycielami oraz współpraca z ekspertami, co zwiększa kompetencje zespołu i efektywność podejmowanych działań.

Dodatkowo zauważalna jest potrzeba implementacji w praktyce edukacyjnej założeń modelu zespołowego poczucia skuteczności w szkole, który w polskiej literaturze pozostaje wciąż mało znany lub całkowicie nieznan. Umożliwi to przełożenie teorii na konkretne działania, procedury i narzędzia, integrując wiedzę akademicką z doświadczeniem nauczycieli-praktyków oraz odpowiadając na społeczną potrzebę wspierania zespołów nauczycielskich, zgodnie z postulatami Mieczysława Łobockiego (2010) o pilnym zapotrzebowaniu na działania usprawniające i unowocześniające szkolną działalność pedagogiczną.

BIBLIOGRAFIA

- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – psychometryczne właściwości polskiej wersji. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743–755. <https://doi.org/10.13075/mp.5893.00569>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bańka, A. (2013). Zaufanie do siebie w procesie konsolidacji statusu dorosłości. Struktura psychometryczna Skali Samoskuteczności w Karierze (SSK). *Czasopismo Psychologiczne Psychological Journal*, 19(2), 281–301. <https://doi.org/10.14691/CPJ.19.2.281>
- Bogdanowicz, M. (2003). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa. W: T. Gałkowski & G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 491–535). Uniwersytet Opolski.

- Bogdanowicz, M. (2015). Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia Wychowawcza*, (7), 220–237.
- Cieślukowska, J. (2024). *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego.
- Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. W: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 80–97). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>
- Gagné, F. (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. W: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.008>
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 564–584. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Głódowska, J. (2020). Dydaktyka specjalna – idee i ich urzeczywistnianie w edukacji. W: J. Głódowska (red.), *Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej* (t. 1, s. 17–37). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Goddard, R.D., & Goddard, Y.L. (2001). A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00032-4)
- Goddard, R.D., Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235. <https://doi.org/10.1177/0013161X0528598>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Gülsün, İ., Malinen, O.P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Halldorsson, V. (2018). Team Spirit in Football: an analysis of players' symbolic communication in a match between Argentina and Iceland at the men's 2018 World Cup. *Arctic Antarctic. International Journal of Circumpolar Sociocultural Issues*, 12(12), 45–68. https://iacsi.hi.is/issues/2018_volume_12/2_article_vol_12.pdf
- Haworth, P., McGee, A., & MacIntyre, L.K. (2015). Building a whole school approach and teacher efficacy with English language learners. *Teachers and Teaching*, 21(2), 164–177. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928131>

- Jachimczak, B. (2021). Grupa zróżnicowana – wieloaspektowe wyzwanie dla pedagogiki i pedagogiki specjalnej. W: B. Jachimczak (red.), *Grupy zróżnicowane w edukacji z perspektywy pedagogiki i pedagogiki specjalnej* (s. 35–56). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jakimiuk, B. (2019). Sukcesy zawodowe i profesjonalizm w doświadczeniach nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia*, 32(4), 117–131. <https://doi.org/10.17951/j.2019.32.4.117-131>
- Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Klassen, R., & Chiu, M.M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Knickenberg, M., Kullmann, H., Wüthrich, S., Lozano, C.S., Loreman, T., Sharma, U., Avramidis, E., Subban, P., & Woodcock, S. (2025). Teachers' collective efficacy with regard to inclusive practices-characteristics of a new scale and analyses from Canada, Germany and Switzerland, *Frontiers in psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1530689>
- Koczoń-Zurek, S. (2017). Poczucie sukcesu jako czynnik podtrzymujący rozwój zawodowy nauczyciela. W: M. Humeniuk, I. Paszenda & W. Żłobicki (red.), *Sukces jako zjawisko edukacyjne* (t. 1, s. 226–238). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kucharczyk, I., & Gosk-Sobańska, U. (2023). *Postawy nauczycieli placówek ogólnodostępnych wobec uczniów z dysleksją*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Kurz, T.B., & Knight, S.L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7(2), 111–128. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000037198.37750.0e>
- Lewowicki, T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łukasik, I.M. (2013). *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. <https://bc.umcs.pl/dlibra/publication/51904/edition/48089/content>
- Matczak, A., Martowska, K. (2013). *Profil Kompetencji Społecznych*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Dz. U. 2017, poz. 1534. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001534>

- Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN]. (2023). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. 2023, poz. 1798 tekst jedn. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001591>
- Ministerstwo Oświaty i Wychowania [MOiW]. (1975). *Zarządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 30 maja 1975 r. w sprawie kwalifikowania dzieci z dysharmoniami rozwojowymi do odpowiednich form organizacyjnych pomocy terapeutycznej*. Dz. Urz. MOiW 1975, nr 7, poz. 66. <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/publication/74536/edition/75880/content>
- Moolenaar, N.M., Sleegers, P.J.C., & Daly, A.J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001>
- Morgan, P.B.C, Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Defining and characterizing team resilience in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 549–559. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.01.004>
- Narkun-Jakubińska, Z. (2019). Poczucie samoskuteczności nauczycieli i jego znaczenie dla edukacji włączającej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (25), 151–176. <https://doi.org/10.14746/ikps.2019.25.07>
- Pękała, J.L. (2022). Poczucie skuteczności kandydatów do zawodu nauczyciela wobec pracy z uczniem zdolnym. *Podstawy Edukacji*, 15, 239–254. <https://doi.org/10.16926/pe.2022.15.16>
- Pizana, R. (2022). Collective efficacy and co-teaching relationships in inclusive classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3, 1812–1825. doi: 10.11594/ijmaber.03.09.22
- Raudenbush, S.W., Rowan, B., & Cheong, Y.F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150–167. <https://doi.org/10.2307/2112680>
- Rożnowski, B., & Kot, P. (2016). Przenoszenie przekonania o własnej skuteczności w nową rolę życiową: model moderacyjny i mediacyjny. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 22(2), 205–218. <https://doi.org/10.14691/CPPJ.22.2.205>
- Rubacha, K., & Siroťová, M. (2013). Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli w Polsce i Słowacji. *Rocznik Andragogiczny*, 20, 109–117. <https://doi.org/10.12775/RA.2013.005>
- Sharma, U., Loreman, T., May, F., Romano, A., Sahli L.C., Avramidis, E., Woodcock, S., Subban, P., & Kullmann, H. (2024). Measuring collective efficacy for inclusion in a global context. *European Journal of Special Needs Education*, 39(2), 167–184. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2195075>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Sufa, B., Janas, M. (2016). Skuteczność w edukacji wczesnoszkolnej. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 5, 79–95. <http://www.bwmp.up.krakow.pl/wp-content/uploads/2015/01/Beata-Sufa-Maria-Janass.pdf>
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska & G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–24). Wydawnictwo FRSE. <https://doi.org/10.47050/65591838.14-24>
- Tschannen-Moran, M. (2001). The effects of a state-wide conflict management initiative in schools. *American Secondary Education*, 29(3), 2–32. <http://www.jstor.org/stable/41064429>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151–168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1047459.pdf>
- Wray, E., Subban, P., & Sharma, U. (2026). ‘We’re all in it together’: School principals’ perspectives about the collective efficacy of their staff for inclusive education practices. *Teaching and Teacher Education*, 176. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105484>
- Zaccaro, S.J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. W: J.E. Maddux (red.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research and application* (s. 305–328). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_11
- Zbierowski, P. (2012). *Orientacja pozytywna organizacji wysokiej efektywności*. Wolters Kluwer Polska.

‘TEAM SPIRIT’ IN INCLUSIVE EDUCATION? TEACHERS’ COLLECTIVE EFFICACY IN WORKING WITH STUDENTS WITH SELECTED SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: In the subject literature, it is emphasised that beliefs about one’s own efficacy – which affect various aspects of individual functioning and, in the case of collective efficacy, also the effectiveness of group actions – constitute a key factor shaping many areas of teachers’ work. Therefore, the present study explores selected contexts that are almost absent in Polish research. It examines teachers’ sense of efficacy in working with students with special educational needs, namely students with dyslexia and gifted students. Particular attention is given to the beliefs of members of teaching teams about their shared competencies, which

enable them to set goals, coordinate, actions and integrate resources, thus constituting a collective response to the demands associated with work in this specific area. The article presents the results of these analyses and their implications for educational practice.

KEYWORDS: self-efficacy, teachers' collective efficacy, inclusive education, student with special educational needs, students with dyslexia, gifted students